

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Conceitos operacionais para a educação musical

Bruno Felix da Costa Almeida

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15253>

Submetido em: 2026-03-01

Postado em: 2026-03-06 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Cristina Rolim Wolffenbüttel (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7204-7292>)

CONCEITOS OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Operational Concepts for Music Education

Conceptos Operativos para la Educación Musical

Bruno Felix da Costa Almeida

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs

Osório, Rio Grande do Sul, Brasil

bruno-almeida@uergs.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5629-7833>

Resumo: O texto apresenta os Conceitos Operacionais que contribuíram à origem da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação intitulada “Do Texto ao Contexto, Da Imagem ao Som: Uma Proposta Histórico-Política para a Elaboração de um Currículo em Educação Musical”, desenvolvida junto a Linha 2 de pesquisa: Linguagem e Artes em Contextos Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. O estudo teve como objetivo elaborar uma proposta curricular em Educação Musical para o Colégio Gaspar Silveira Martins, com ênfase em seu contexto histórico-social e nas Políticas Públicas para a operacionalização do ensino da Música na Educação Básica. Nesse sentido, são apresentados seis eixos reflexivos: I – Os pilares da educação, II – Filosofia da educação, III – Antropologia da educação musical, IV – Políticas para a operacionalização da educação musical na Educação Básica, V – Habilidades e Competências, e VI – A música na Base Nacional Comum Curricular. Este recorte textual pressupõe a reflexão sobre o Tempo, o Espaço, a Educação e a Música, enquanto norteadores ao pensamento educativo-musical.

Palavras-chave: Pilares da Educação para a Educação Musical, Pensamento Complexo, Usos e Funções da Educação Musical.

Abstract: This text presents the Operational Concepts that contributed to the origin of the Professional Master's Dissertation in Education entitled "From Text to Context, From Image to Sound: A Historical-Political Proposal for the Elaboration of a Curriculum in Music Education," developed within Research Line 2: Language and Arts in Educational Contexts, of the Postgraduate Program in Education at the State University of Rio Grande do Sul. The study aimed to develop a curriculum proposal in Music Education for the Gaspar Silveira Martins School, emphasizing its historical-social context and Public Policies for the operationalization of music teaching in Basic Education. In this sense, six reflective axes are presented: I – The pillars of education, II – Philosophy of education, III – Anthropology of music education, IV – Policies for the operationalization of music education in Basic Education, V – Skills and Competencies, and VI – Music in the National Common Curricular Base. This excerpt proposes a reflection on Time, Space, Education, and Music as guiding principles for educational-musical thought.

Keywords: Pillars of Education for Music Education, Complex Thinking, Uses and Functions of Music Education.

Resumen: Este texto presenta los Conceptos Operacionales que contribuyeron al origen de la Disertación de Maestría Profesional en Educación, titulada "Del Texto al Contexto, de la Imagen al Sonido: Una Propuesta Histórico-Política para la Elaboración de un Currículo en Educación Musical", desarrollada en la Línea de Investigación 2: Lenguaje y Artes en Contextos Educativos, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Rio Grande do Sul. El estudio tuvo como objetivo desarrollar una propuesta curricular en Educación Musical para la Escuela Gaspar Silveira Martins, enfatizando su contexto histórico-social y las Políticas Públicas para la operacionalización de la enseñanza musical en la Educación Básica. En este sentido, se presentan seis ejes reflexivos: I – Los pilares de la educación, II – Filosofía de la educación, III – Antropología de la educación musical, IV – Políticas para la operacionalización de la educación musical en la Educación Básica, V – Habilidades y Competencias, y VI – La Música en la Base Curricular Común Nacional. Este fragmento propone una reflexión sobre Tiempo, Espacio, Educación y Música como principios rectores del pensamiento educativo-musical.

Palabras clave: Pilares de la Educación Musical, Pensamiento Complejo, Usos y Funciones de la Educación Musical.

CONCEITOS OPERACIONAIS

O texto apresenta os Conceitos Operacionais que contribuíram à origem da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação intitulada “Do Texto ao Contexto, Da Imagem ao Som: Uma Proposta Histórico-Política para a Elaboração de um Currículo em Educação Musical” (Almeida, 2019), desenvolvida junto a Linha 2 de pesquisa: Linguagem e Artes em Contextos Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

O estudo teve como objetivo elaborar uma proposta curricular em Educação Musical para o Colégio Gaspar Silveira Martins, com ênfase em seu contexto histórico-social e nas Políticas Públicas para a operacionalização do ensino da Música na Educação Básica.

A importância do compartilhamento dos Conceitos Operacionais emerge sobre às possibilidades de reflexões ao desenvolvimento da ação profissional do docente em música, atuante em distintos contextos educacionais, especialmente na Educação Básica nacional. O escopo deste estudo se dedica em apresentar conceitos que possam auxiliar à elaboração de propostas educacionais interventivas em Educação Musical, podendo ser operacionalizados em articulação com a realidade social e cultural de cada educador.

Nesse sentido, são apresentados seis eixos reflexivos, os quais propõem reflexões à proposição do currículo em Educação Musical. O primeiro eixo, relaciona-se aos Pilares da Educação, dando origem aos Pilares da Educação para a Educação Musical, com ênfase nos

estudos desenvolvidos por Delors e seus colaboradores (1996). O segundo eixo, Filosofia da Educação, apresenta aspectos dos pensamentos educativos de Morin (2011, 2014, 2015a, 2015b, 2017).

O terceiro eixo, aborda à Antropologia da Educação Musical, considerando os Fundamentos Filosóficos de Abeles, Hoffer e Klotman (1984), a Pedagogia da Educação Musical de Kraemer (2000), Swanwick (2000, 2003) e os Usos e Funções da Música (Merriam, 1984). Por sua vez, o quarto eixo relaciona-se às Políticas Públicas destinadas à Educação Musical na Educação Básica, a partir de legislações sobre a sua implementação.

O quinto eixo se dedica às Habilidades e Competências docentes, considerando os estudos de Demo (2010), Tardif (2014) e a Base Nacional Comum Curricular. Por fim, o sexto eixo, aborda a música na Base Nacional Comum Curricular.

OS PILARES DA EDUCAÇÃO

Para compreender quais são os pressupostos que estão imbuídos nos pensamentos sobre a educação no século XXI, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propõe alguns fundamentos para a Educação diante de objetivos que priorizam o “desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (Werthein; Cunha, 2005, p. 11).

A cultura para a paz e o respeito às diversidades sociais, religiosas, raciais, dentre outras, podem ser promovidas através da viabilização de uma educação que valorize cada indivíduo em seu conjunto de singularidades (Werthein; Cunha, 2005).

Portanto, é diante desta perspectiva educativa que os “Quatro Pilares da Educação” tornam-se balizadores do pensamento em Educação neste século, denotando a importância dos saberes diante da complexidade que emerge da realidade vivenciada pelos sujeitos sociais e culturais das mais distintas partes do planeta.

Os Pilares da Educação para a Educação

As competências e os desenvolvimentos cognitivos podem estar atrelados para se pensar a Educação do futuro valorizando, bem como priorizando, conhecimentos pertinentes à cultura

civilizacional e experiencial, de modo que aconteça durante toda a vida de cada sujeito, ou seja, o aprender permeado durante toda a existência do indivíduo na Terra.

Embora Delors e seus colaboradores (1996) tenham constatado que o ensino formal se constitui diante da orientação sobre “aprender a conhecer” precedido do “aprender a fazer”, atentam para a busca de uma concepção educativa para descobrir e fortalecer o potencial criativo de cada sujeito, com vistas a “revelar o tesouro escondido” dentro de cada indivíduo (Delors *et al*, 1996, p. 90). Nesse sentido, os Quatro Pilares à Educação se constituem em: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser.

Aprender a conhecer se perfaz tendo em vista o domínio da instrumentalização necessária ao conhecimento para a vida. Propõe conhecer o mundo em que se vive nas suas particularidades sociais e culturais. Propõe, também, o desenvolvimento das capacidades necessárias à comunicação e à profissionalização, diante do “prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (Delors *et al*, 1996, p. 91).

O autor esclarece que o “Aprender a conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (delors *et al*, 1996, p. 92). Nesta relação, o aprendizado acontece constantemente diante das experiências vivenciadas no cotidiano de cada sujeito, quer seja através do exercício profissional, social e de interação cultural, a experiência da aprendizagem é processual e constante durante toda a vida.

O Aprender a fazer é proposto de modo indissociável ao aprender a conhecer, embora o primeiro esteja vinculado à profissionalização e possua sua importância nesse contexto, a evolução do aprendizado para o fazer, também, pode permear as práticas profissionais enquanto processo de transformação/evolução da profissão. Como exemplo às novas exigências pessoais no contexto de trabalho, Delors *et al* (1996, p. 94) apontam que “qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes”, ao passo que a profissionalização necessária à atuação no setor de serviços direciona ao desenvolvimento da integralização social da atuação profissional.

Aprender a viver juntos está, também, atrelado ao Aprender a viver com os outros, como propõe o relatório de Delors *et al* (1996). A educação, portanto, pode se utilizar de dois caminhos que se complementam: o primeiro incide sobre “a descoberta progressiva do outro”, e o segundo caminho, constituído durante o decorrer da vida, compreende “a participação em projetos comuns”, na finalidade de propiciar a compreensão em detrimento de conflitos (Delors *et al*, 1996, p. 97).

O papel da educação incide em contribuir para que o sujeito se autodescubra, ou seja, tem a missão de “transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana”, além de “levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (Delors *et al*, 1996, p. 97). Deste modo, poderão compreender, em estando na posição do outro, as reações geradas em determinados contextos ao conhecer e respeitar o modo de vida, o modo de ser e a cultura de cada sujeito e de cada sociedade. Logo, a escola exerce importância fundamental para que as diversidades possam ser socializadas e compreendidas diante de suas diferenças, ainda que em contexto educacional, enquanto referência a futuros comportamentos sociais.

Por sua vez, Aprender a ser emerge diante do desenvolvimento integral da pessoa: “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors *et al*, 1996, p. 99).

Tal integralidade pode ser orientada durante a juventude de cada sujeito, a partir do processo educativo que possa desenvolver seus juízos de valores, suas tomadas de decisão, seu modo de agir nas diversidades contextuais propiciadas e vivenciadas no decorrer de sua existência, além do desenvolvimento de sua autonomia e criticidade.

Portanto, esclarece Delors *et al* (1996, p. 101), “este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro”. Assim, a educação pode propiciar, antes de tudo, o autoconhecimento do sujeito, direcionando-o à maturação de sua personalidade; enquanto meio de produção de conhecimento à profissionalização, a educação constitui-se enquanto processo construtivo nas relações sociais no contexto de trabalho (Delors *et al*, 1996).

Por fim, os autores salientam que os Pilares da Educação são relações para a educação destinadas a todas as fases da vida e do desenvolvimento humano, não estando atrelado exclusivamente a um determinado período específico do desenvolvimento cognitivo do sujeito, pois conhecer a si próprio e desenvolver-se diante das diversidades são aspectos que compreendem desde o nascimento até a morte de cada sujeito, ou seja, prolonga-se por todo o período existencial da vida humana e de suas relações no planeta.

Em tendo os pressupostos expostos enquanto balizadores para a proposição de uma Educação mundial que possa fortalecer os laços de autoconhecimento, valorização cultural e social, de senso crítico e estético, de desenvolvimento cognitivo, enfim, o desenvolvimento integral do sujeito no decorrer de toda a sua vida, exercendo a Educação a missão de estar

presente para e durante todo o viver, torna-se importante e transponível estas relações para o pensamento em Educação Musical.

Os Pilares da Educação para a Educação Musical

A partir dos Pilares da Educação, propõe-se o pensamento para a constituição dos Pilares para a Educação Musical, relacionando o Aprender a conhecer enquanto proposta de exposição do sujeito às diferentes culturas musicais existentes, quer seja através da história, da experientiação, da experimentação e da apreciação musical, da busca por conhecimentos sobre as diversidades musico-culturais e sociais em tempos e espaços distintos, junto ao desenvolvimento educacional escolar e ao que extrapola as redes formais de ensino e aprendizado, pode ser pertinente às vivências e à vida.

O Aprender a fazer em Educação Musical, por sua vez, pode viabilizar a inter(ação) do sujeito com os diversos materiais que, antes, foram conhecidos e que em determinado tempo poderão ser explorados e manuseados em favorecimento do ato de compor musicalmente, explorando as possibilidades de criação, de feitura através da transformação e influência cultural adquirida no decorrer do ensino e da experiência vivenciadas no decorrer da vida.

Já o Aprender a viver junto e Aprender a conviver podem ser transpostos para a proposta em Educação Musical como meio de interação e cooperação social, com vistas ao desenvolvimento do respeito às diferenças, das mais diversas culturas e sociedades, às mais diversas formas de ver e conviver e, principalmente, de se autoconhecer diante das singularidades existentes ao longo da existência da vida no planeta em convívio com as manifestações musicais. A solidariedade e a integração podem permear as atividades que estimulem a vivência em música e para com a música, enquanto elemento sociocultural identitário de cada povo.

Por fim, Aprender a ser, diante da perspectiva proposta em Educação Musical, pode levar à essência individual e coletiva de cada indivíduo. O Ser pode ser múltiplo e singular, pode ser entendido enquanto objeto de construção ao longo de todo o viver. Pode ser o elemento que integra o sensível, o espiritual, o corpo. Pode, ainda, na integralidade e na permuta de conhecimentos entre a educação e a música, integralizar-se para o viver, para o estar no planeta sabendo fazer uso de seus conhecimentos para promover a Educação para a paz.

Os Pilares da Educação, diante desta proposição para a Educação Musical influenciam a integração entre todas as áreas das ciências que viabilizam o viver, o aprender e o conhecer,

para saber estar no mundo destinado ao convívio para a Educação e a Educação Musical de paz, de respeito, enfim, para o conhecimento destinado ao viver do indivíduo durante toda a sua permanência neste tempo e espaço e no planeta.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Sobre os caminhos da educação que nos levam às fronteiras do conhecimento, que nos conduzem à complexidade da transformação dos saberes e que nos permitem reconhecer as potencialidades da integração das áreas das ciências, é possível denotar e reconhecer a indubitável contribuição do pensamento filosófico.

Então, diante desta constatação questiona-se: Quais caminhos seguir para a busca de reflexões na complexidade da educação? Sobre quais tempos e espaços a reflexão educativa-filosófica pode permear? Como a filosofia pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Musical?

A partir das problemáticas emergidas busca-se, junto à complexidade apresentada por Edgar Morin para a reflexão sobre/na educação, caminhos aos pensamentos reflexivos na área da Educação e Educação Musical, enquanto fonte de pensamentos em filosofia.

Saber que a heterogeneidade de pensamentos sobre as diversas áreas do conhecimento e, principalmente, sobre os mais diversos assuntos que, por sua vez, conduzem a novos saberes que podem influenciar a vida humana terrena, além da possibilidade de reconhecer que as infinitas interpretações sobre tudo que já foi pensado/idealizado pode contribuir com a construção do pensamento para a educação do futuro, que religa Morin às reflexões dos mais diversos pensadores e filósofos, ao passo que reconhece suas contribuições, desafios, ordens e desordens de pensamentos filtrando, sem preconceitos aquilo que considera aceitável para a contribuição de sua complexidade filosófica, potencializando sua influência a esta proposição reflexiva sobre/na Educação Musical.

Portanto, abdicando-se da finalidade de discorrer detalhadamente sobre todas as fontes (autores) que influenciou a filosofia de Morin, ressaltando que a finalidade desta seção é apresentar os Conceitos Operacionais que orientam esta pesquisa, são relacionados alguns dos principais aspectos sobre os filósofos que contribuíram para os pensamentos expostos pelo autor em suas obras, ou seja, são relacionadas algumas das contribuições do pensamento filosófico dos autores que inspiraram Morin na construção do pensamento complexo, com

vistas à compreensão sobre às reflexões pretendidas diante dos desafios da pesquisa em Educação e Educação Musical.

O Tempo e o Espaço na Filosofia de Edgar Morin

De Heráclito a Beethoven, Morin (2014) explica que os filósofos que o marcaram são os que alimentam a “unidade e a diversidade” de suas “interrogações” (p.17). Deste modo, sua relação com a filosofia “foi aberta e jamais se fechou na disciplina Filosofia” (Morin, 2014, p. 17).

Para o autor, o contato com os pensamentos dos mais diversos filósofos o ajudou a compreender “os domínios da vida e do conhecimento” (Morin, 2014, p. 18) e, por sua vez, o do autoconhecimento. A “constelação” composta pelos seus filósofos não o liga tão-somente a um pensamento exclusivo, mas sim às possibilidades de entendimento que cada um deles pode trazer à compreensão da vida, de si, do mundo e do universo (Morin, 2014).

Em Heráclito, Morin encontrou aproximações sobre a dialética; em outras palavras, afirma o autor: “Heráclito é fabulosamente atual e nos ajuda a pensar as contradições que encontramos no próprio cerne da ciência” (Morin, 2014, p. 23). Ao passo que o direciona ao entendimento sobre o *Logos* – “força original, criadora e organizadora” – que compreende a razão, a contradição e a concórdia, a união entre harmonia e a desarmonia (Morin, 2014, p. 24). Portanto, há nesta relação entre Morin e o *logos* de Heráclito o permear humano entre o particular, o caráter, a inteligência, a cultura, dentre outros elementos que permitam reconhecer que a força do *logos* está presente tanto no particular quanto na singularidade de cada pessoa.

Na reflexão junto a Montaigne, Morin (2014) pondera que “conhecer não é chegar a estabelecer verdades totalmente certas, é saber que existem o inconhecível e o inconcebível, é dialogar com a incerteza” (p. 47). Já em Descartes, a separação, a disjunção entre os opostos: “Alma/Corpo, Espírito/Matéria, Cultura/Natureza, Qualidade/Quantidade, Finalidade/Causalidade, Sentimento/Racionalização...” (Morin, 2014, p. 51) abarca o que o autor chama de “grande paradigma do Ocidente ou paradigma cartesiano”, sendo que, sair dele, é o nosso desafio na atualidade (Morin, 2014, p. 51).

Em se tratando do homem em sua complexidade, Morin (2014) se imbuí do pensamento hegeliano sobre o concreto que, para ele, significa “a capacidade de religar uns aos outros os diferentes aspectos de uma mesma realidade que parecem contraditórios, heterogêneos e, aparentemente, não compatíveis logicamente” (p. 87). Por sua vez Hegel é considerado por

Morin (2014) como um “pensador da complexidade, é também um pensador das contradições” (p. 88).

Para a progressão, a fonte geradora precisa ser encontrada, segundo Morin (2014), ao relacionar Marx à constituição de seu pensamento filosófico. Nesse sentido, “a ideia de um grande pensamento complexo, um pensamento fundador que deve ser continuado, enriquecido, desenvolvido em direções novas”, complementa as relações com o pensamento marxista (Morin, 2014, p. 101).

Heidegger contribuiu com a constituição da era planetária, proposta por Morin. A racionalidade e a racionalização ajudaram-no a pensar sobre os problemas da humanidade e o desenvolvimento do momento vivenciado no planeta em que vivemos. E Popper “permitiu compreender melhor que o conhecimento progride mais por eliminação de erros do que por crescimento das verdades” (Morin, 2014, p. 152).

Nesse sentido, a filosofia de Morin, além destes autores, também recebeu, paulatinamente, influência dos pensamentos budistas e cristãos de Pascal, Spinoza, Rousseau, Dostoiévski e Proust, da Escola de Frankfurt e do Surrealismo, dentre outros que puderam conduzi-lo “rumo ao indizível” que, segundo Morin (2014), seria a continuidade de suas relações apresentadas, em se tratando dos filósofos que o ajudam a constituir sua filosofia.

Ainda que o exposto possa contribuir para responder aos questionamentos emergidos, faz-se importante o aprofundamento sobre a complexidade do pensamento filosófico em Morin para que, com profundidade, seja possível refletir sobre as contribuições sobre/na filosofia da educação ao pensamento educativo-musical.

O Pensamento Complexo

Considerando-se que a complexidade é um termo gerador de problemáticas e não de soluções, permeando discussões sobre a inteligência, a intencionalidade, os sistemas, a organização e a desorganização, a ação, a causalidade e o paradigma, Morin (2015a) propõe a compreensão da complexidade ao introduzir o pensamento complexo.

O passo um é a tomada de consciência radical. Compreendendo que a causa do erro está na organização sistemática das ideias, que existe uma certa ignorância sobre o desenvolvimento científico, que as cegueiras causadas pelo uso da razão e o processo desenfreado das ameaças à humanidade comprometem a organização do conhecimento.

Os princípios ocultos que são por nós imbuídos e que nos orientam na relação para com o mundo operam, segundo Morin (2015a), através da seleção significativa dos dados, separando-os e os unindo, hierarquizando-os e os centralizando, “comandadas por princípios ‘supralógicos’ de organização do pensamento ou paradigmas” (p. 10), causados por visões unidimensionais e abstratas. No entanto, para que isto seja evitado, o autor orienta elucidando que “é preciso, antes de mais nada, tomar consciência da natureza e das consequências dos paradigmas que mutilam o conhecimento e desfiguram o real” (Morin, 2015a, p. 11).

Ao definir a inteligência cega, que “destrói os conjuntos e as totalidades, isola os seus objetos do seu meio ambiente” (Morin, 2015a, p. 12), é posta a necessidade da compreensão sobre: O que é o pensamento complexo?

Morin (2015a) explica que a complexidade é composta por associações, por paradoxo (único e múltiplo), “é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (p. 13). Todavia, reconhece que seu propósito incide sobre a sensibilização do pensamento, evitando ações que possam tolher a patologia do pensamento contemporâneo. Assim, compreendendo uma parcialidade da incerteza, ligada à ordem e à desordem, também se entende as relações da complexidade, quer seja no caos e/ou na organização (Morin, 2015a).

O passo seguinte coincide com a compreensão sobre epistemologia enquanto lugar de incerteza e dialogia, dispõe, segundo o autor, que “todas as incertezas que consideramos relevantes devem ser confrontadas, corrigir umas às outras, entre dialogar sem que, no entanto, se imagine possível tapar com esparadrapo ideológico a última brecha” (Morin, 2015a, p. 46). Deste modo, a ruptura de um sistema conduz à viabilização de uma nova teoria, que, eventualmente, pode carregar consigo vestígios de sua antecessora.

“O pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Ele os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação” (Morin, 2015a, p. 83). Portanto, nenhum pensamento complexo pode se desvincular da realidade em que está inserido, pois a realidade é mutante. O autor complementa esclarecendo que “a complexidade está no coração da relação entre o simples e o complexo, porque uma tal relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar” (Morin, 2015a, p. 103).

Morin (2015a) conclui esclarecendo que “a ciência se baseia ao mesmo tempo no consenso e no conflito” (p. 106), que seu desenvolvimento segue um princípio “espantoso”, pois “nunca encontramos o que procuramos” (p. 107). Portanto, para ele, “a sabedoria é

reflexiva”, “o conhecimento é organizador” (Morin, 2015a, p. 110). O paradigma consiste no controle da lógica e da semântica, e a ideologia, por sua vez, remete ao um sistema de ideias (Morin, 2015a).

Contudo, o pensamento complexo baliza o que Edgar Morin entende, principalmente, sobre a complexidade, a epistemologia e o paradigma, diante da reflexão sobre/na constituição da ciência que pode conduzir às descobertas intencionalizadas, como pode, também, levar a caminhos inesperados. Pode conduzir à identificação de “brechas” em sistemas estabelecidos, bem como à proposição de uma nova teoria que emerge na fissura de uma teoria antecessora, podendo conduzir a descobertas ou não. O pensamento complexo remete, portanto, à existencialidade sistêmica presente no meio mutante que é percebido.

Viver, Compreender e Conhecer: Desafios para a Educação

Há caminhos, pensamentos, reflexões e perspectivas que podem remeter ao pensar sobre os desafios e as possibilidades para a educação no mundo terreno que habitamos. Em meio a este tempo e espaço terreno, Morin (2015b) problematiza sobre “o que é viver”.

É diante da perspectiva da educação formulada por Jean-Jacques Rousseau que o autor busca alicerces para refletir sobre viver, sobre como compreender as relações humanas e sociais diante dos desafios em que se apresentam o conhecimento de saber viver e conhecer. Nesse sentido, é através das experiências adquiridas no convívio com familiares e educadores, nas relações para com a literatura e nos encontros do cotidiano que se aprende a viver.

É na tradução e reconstrução do real que o conhecimento se consolida (Morin, 2015b). É, também, neste espaço de conhecimento e autoconhecimento que decorre o “ensinar a conhecer o conhecimento” através dos erros e das ilusões existentes na humanidade, na sociedade (Morin, 2015b, p. 24). Nas palavras do autor, “viver é ter necessidade, para agir, de conhecimentos pertinentes que não sejam mutilados, nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou acontecimento em seu contexto e em seu complexo” (Morin, 2015b, p. 25).

Deste modo, para ensinar a viver são necessários enfrentamentos diante de incertezas e de riscos. Ao passo que religar os saberes inerentes à vida pode conduzir ao caminho da compreensão e do compreender diante de particularidades sobre os significados singulares de qualidades, bem como aptidões desenvolvidas diante das vivências terrenas.

Entre as aproximações e os distanciamentos na relação sujeito-objeto, enquanto meios de conhecimento em sua inter-relação, Morin (2015b) esclarece que “o que é necessário ensinar

e aprender é exatamente isso: saber se distanciar, saber se objetivar, saber se aceitar, saber meditar, refletir (p. 39). E, para que haja a compreensão, abdicando-se da filosofia como disciplina, mas a considerando como guia de propulsão ao ensinar e ao viver, é possível torná-la como recurso pleno ao auxílio à reflexão desde os momentos mais tenros de experiência da vida cotidiana.

Então, é neste contexto que enfrentar as incertezas pode fortalecer as experiências da vida. Para o autor, é preciso ter dúvidas e duvidar das dúvidas; é preciso ter certeza e duvidar das certezas; é preciso constituir certezas a partir das dúvidas; “é preciso que todos os encarregados de ensinar se coloquem nas vanguardas da incerteza de nossos tempos” (Morin, 2015b, p. 46), pois a dialética existente entre risco e incerteza remete-lhes um ao outro diante da aventura da busca incessante do conhecimento.

Morin (2015b) apresenta a educação para o viver diante da perspectiva da autonomia, ou seja, de educar para saber viver na perspectiva da liberdade, encontrando a libertação através do conhecimento e de pensar sobre as escolhas, as teorias, as filosofias e da diversidade de opiniões. Entretanto, alerta o autor, “a liberdade pode ser perigosa quando contradiz as verdades estabelecidas” (Morin, 2015b, p. 53), pois, diante de uma escola que não está preparada para ofertar subsídios para as aventuras de viver, o desafio é superar a falha sobre a missão primordial, ensinar a viver.

Portanto, a crise do ensino está atrelada à crise cultural enfrentada atualmente; “a divisão dos conhecimentos em disciplinas e subdisciplinas agrava a incultura generalizada. Daí decorre a necessidade de estabelecer comunicações e laços entre dois ramos separados da cultura”, a cultura científica e a cultura das humanidades (Morin, 2015b, p. 60). Por sua vez, a educação enfrenta crises a partir dos problemas sociais e civilizacionais imersos nos da educação, obscurecendo os problemas e os ensinamentos sobre como viver e como viver junto nesta era-terrena.

Uma solução decorrente, relacionada por Morin (2015b), é pensar na elaboração de um ensino preparado para o enfrentamento das crises, dos erros, das ilusões, das incertezas e incompreensões. Portanto, “no cerne da crise do ensino reside a crise da educação. No cerne da crise da educação residem as deficiências no ensino do viver” (Morin, 2015b, p. 68).

A compreensão intelectual sobre os sentidos e os contextos, sobre as ideias e as visões, a compreensão humana mútua entre os seres humanos, saber lidar com as incompreensões, com a razão e sua ausência, com a representação e seu significado real, incidem sobre compreender para compreender, estabelecendo relações de convívio entre a diversidade de pensamentos e de

contextos, reconhecendo e aprendendo a viver com os riscos e as incertezas causadas pelas diferenças existentes nos tempos e espaços compartilhados pela humanidade.

No entanto, Morin (2015b) alerta sobre os riscos da cegueira sobre/no conhecimento. Para ele, comunicar os conhecimentos comporta dificuldades e fraquezas, possui predisposição aos riscos do erro e da ilusão. Por sua vez, esclarece as causalidades dessas cegueiras: a primeira incide sobre o esquecimento das experiências, pois toda nova experiência tem sua fonte geradora a partir de outros momentos vivenciados, não é inédita; a segunda causa compreende a reciprocidade sobre a identificação dos problemas, aceitando os apontamentos externos às soluções cabíveis; a terceira, o fracasso ao solucionar um problema diante de uma limitação tecnológica ou intervenção tardia; e por fim, a quarta, que compreende a cegueira sobre a ação por interesses individuais, obscurecendo o interesse do coletivo (Morin, 2015b).

Sendo assim, a reforma do pensamento “pode despertar as aspirações e o sentido da responsabilidade inata em cada um de nós, pode fazer renascer o sentimento da solidariedade” (Morin, 2015b, p. 134).

Morin (2015b) defende, então, as possibilidades da integração das áreas do ensino, à medida que possam se complementar diante dos desafios de conhecer o conhecer, de enfrentar as incertezas, os riscos, os erros e as ilusões, bem como as cegueiras que podem ser provocadas diante do contexto do pensamento complexo que compreende o ensino, o aprender e a educação. Deste modo, “o ensino deve contribuir não apenas para uma tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que essa consciência se traduza em uma vontade de realizar a cidadania terrena” (Morin, 2015b, p. 157). Logo, o manifesto de transformação da educação é ensinar a viver e a conviver neste tempo e espaço.

Os Desafios de se Pensar a Educação e o Ensino

Para Morin (2017), a educação e o ensino em um só tempo podem contribuir para a ação de aprender: aprender na convivência, aprender no viver, aprender a ser melhor, feliz e capaz de assumir uma posição no mundo e para com ele. Em se tratando de aprender na ação de conhecer, Morin (2017) propõe a organização dos saberes de acordo com o contexto em que se está inserido, bem como na relação do sujeito com as informações de forma integradas.

Para que os saberes possam adquirir significados para os que se relacionam para com ele é necessário estabelecer relações entre o problema enfrentado e os conhecimentos adquiridos, ao passo que possibilitam organizar saberes que se unem para a produção de sentido.

Nesta relação, o papel da filosofia é primordial, pois, segundo o autor, contribui “eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador” (Morin, 2017, p. 23), viabilizando a inserção de intencionalidades às interrogações e às reflexões, em direção das problemáticas emergidas no cotidiano vivenciado.

Em uma ordem circular (separação, ligação, análise e síntese) o conhecimento pode ser organizado para constituir “a cabeça bem-feita”, como propõe Morin (2017). Ao cercear o acúmulo de conhecimentos em prol da ampliação das possibilidades de sua organização à significação em seu contexto, fundamentais às relações dos saberes, torna-se importante refletir sobre o ensino contextualizado à realidade vivenciada, ou seja, abdicando-se de uma cabeça cheia de conhecimentos acumulativos que não fazem sentido para as ações do contexto vivenciado para uma cabeça que articula conhecimentos para a transformação do espaço e tempo em que o sujeito está inserido, ligando e analisando saberes que se constituem em conhecimentos importantes às ações.

Nas relações estabelecidas entre aprender e viver, Morin (2017) contextualiza o lugar da educação enquanto espaço de “transformar as informações em conhecimento” e “de transformar o conhecimento em sapiência” (p. 47), identificando-a em objetivos científicos, enquanto espaço de aprendizado dos saberes que constituem as ciências, e de objetivos de vida em seus múltiplos sentidos, enquanto descoberta de si à relação dos saberes à vida.

Enfrentar as incertezas, por sua vez, mobiliza as ciências e as disciplinas¹. No conhecimento, Morin (2017) contextualiza três incertezas: a cerebral, que incide sobre o conhecimento construído através da tradução do real, passível aos riscos de erros e ilusões; a física, que consiste na interpretação dos fatos gerando as relações sobre seu conhecimento; e a epistemológica, que em filosofia entende-se como a relação da “crise dos fundamentos da certeza” (p. 59).

Então, para o autor “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (Morin, 2017, p. 65).

Nesta relação, os saberes e os conhecimentos adquiridos durante os processos de ensino, articulados nos tempos e espaços vivenciados, ou seja, no cotidiano, devem fazer sentido para a vida. A reflexão sobre as ciências, sobre si e sobre os enfrentamentos dos problemas do cotidiano, pode ser articulada para a constituição de uma “cabeça bem-feita” e não para uma

¹ De acordo com Morin (2017, p. 105), entende-se por disciplina “uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico”, ou seja, consiste na divisão, bem como na especialização, em que uma determinada ciência delimita, na diversidade de sua área, suas especificidades.

“cabeça bem-cheia” de informações que não dialogam, que não viabilizem ações que articulem conhecimentos para a formação de si para si, para o tempo em que se compartilha e para a convivência social e cultural.

Logo, a cultura, a história, a filosofia, enfim, as ciências humanas, exatas e biológicas, bem como os estudos realizados nos mais diversos espaços que, por sua vez, podem remeter aos conhecimentos oriundos dos mais diferentes tempos e viabilizar reflexões que gerem as mais distintas organizações de conhecimentos diante das diferentes realidades.

Em meio à dispersão dos conhecimentos, enquanto áreas distintas, surgem possibilidades de religá-los e transformá-los em novos conhecimentos para o tempo e espaço vivenciado. Deste modo, o papel das histórias e dos saberes sobre as culturas são fundamentais para situar a relação do humano ao seu espaço terreno, pois na ação, em articulação com os saberes e os conhecimentos, surge a possibilidade de religá-los que, por ora, estivera separado, fazendo sentido diante da relação do contexto vivenciado, viabilizando o conhecimento do conhecimento na reflexão diante da problematização que relaciona saberes e (trans)forma conhecimento nas relações estabelecidas entre conhecer, saber e viver.

Para que as ações de transformações sejam viabilizadas e para que a “cabeça bem-feita” possa ser constituída Morin (2017) propõe a reforma do pensamento a partir da compreensão das partes e do todo de forma recíproca, o entendimento dos acontecimentos dos fenômenos em relação ao seu contexto, o tratamento da realidade de forma democrática e o respeito às diferenças, enquanto singularidades. Em suas palavras, “é preciso substituir um pensamento que isola e separa, por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuncto e redutor por um pensamento do complexo, no sentido do termo *complexus*: o que é tecido junto” (Morin, 2017, p. 89).

Em complementação, Morin (2017) propõe sete princípios interdependentes e complementares destinados à compreensão da “cabeça bem-feita”, quais sejam: o sistêmico e o complementar, que une o conhecimento das partes e do todo; o *holográfico*, que viabiliza o conhecimento do processo, rompendo o princípio de causalidade linear, que tende à autorregulação; o do circuito recursivo, que incide sobre as causalidades e os efeitos que são gerados pelos seus produtores e causadores diante do contexto que os produz; a autonomia/independência, que consiste na organização autônoma dos seres humanos; o dialógico, que une princípios excludentes a partir da ordem, desordem e organização; e a reintrodução do conhecimento ao conhecimento, que situa o conhecimento em seu tempo e espaço respeitando sua relação de tradução e reconhecimento cultural.

O papel do ensino, portanto, tem, em sua essência, a inserção à cultura, permitindo seu reconhecimento, o preparo às respostas e aos desafios que os problemas humanos impõem e o preparo ao enfrentamento das incertezas, bem como a compreensão humana diante das diferenças e a relação de cidadania reconhecendo as diversidades.

Nesse sentido, diante do contexto que reconhece as diferenças, reconhece os saberes em suas especificidades e que os integra ao conhecimento a partir da reflexão problematizada sobre/na realidade vivenciada, Morin (2017) propõe a inter-poli-transdisciplinaridade, constituída na articulação entre as áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade, explica o autor, coloca em articulação as diferentes disciplinas, cada qual com suas particularidades, para afirmar seus saberes sobre determinado assunto proposto; a multidisciplinaridade incide sobre a união de disciplinas em prol de uma realização coletiva sobre determinado contexto; por sua vez, a transdisciplinaridade consiste na possibilidade da transversalização dos conhecimentos, ou seja, pode se constituir no atravessamento dos conhecimentos existentes nas disciplinas envolvidas. Deste modo, a inter-poli-transdisciplinaridade trata do reconhecimento da importância da articulação entre diferentes saberes e conhecimentos, da relação das mais diversas disciplinas para se pensar a educação e o conhecimento, sobre o viver neste tempo e espaço (Morin, 2017).

“Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”

Diante dos desafios de se pensar as necessidades da educação do futuro, Morin (2011) propõe a relação de sete saberes que permeiam a relação do homem no mundo. Deste modo, “pautada no desenvolvimento da compreensão e da condição humana, na cidadania planetária e na ética o gênero humano” (p. 13), os sete saberes necessários à educação do futuro poderão “colaborar para que os indivíduos possam enfrentar as múltiplas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais que colocam em risco a preservação da vida no planeta” (Morin, 2011, p. 13).

O primeiro saber, “as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, relaciona a passividade ao erro inerente ao conhecimento. Para Morin (2011), “a educação do futuro deve enfrentar o problema do erro e da ilusão” (p. 19). Deve buscar a identificação do que origina os erros, as ilusões e as cegueiras. A educação deve, principalmente, orientar cada um para a lucidez do conhecimento.

Diante deste pressuposto, o segundo saber, “os princípios do conhecimento pertinente”, propicia a integração dos conhecimentos, a aprendizagem do todo, conhecer o contexto, sua complexidade, seu conjunto. Trata-se da conjunção das partes em um todo e o conhecimento do todo em sua complexidade (Morin, 2011).

Em “ensinar a condição humana”, a qual configura o terceiro saber pertinente à educação do futuro, Morin (2011) esclarece que este é o momento de conhecer o humano. É o momento de situar-se em meio ao universo existente, integrando-se a ele. É o momento de reconhecer a complexidade de ser humano na organização dos conhecimentos dispersos, na relação com as ciências da natureza, humana, literária e filosófica, ou seja, reconhecer-se na diversidade.

A mundialização é um dos temas que compreende o quarto saber, “Ensinar a identidade terrena”. De acordo com Morin (2011), “é preciso aprender a ‘estar aqui’ no planeta” (p. 66). É preciso compreender que “a educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária” (Morin, 2011, p. 68).

Por conseguinte, “enfrentar as incertezas” esclarece a importância de enfrentar as consequências da ação. A compreender, com consciência, a complexidade que cada finalidade possa acarretar durante a tomada de direção em uma ação constituída.

O sexto saber, “ensinar a compreensão”, o qual Morin (2011) considera como missão “espiritual da educação”, consiste em “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (p. 81).

Por fim, “A ética do gênero humano” constitui o sétimo saber inerente à educação do futuro, e está inter-relacionada em três termos, como esclarece o autor: “a ética propriamente humana, ou seja, a antro-poética, que deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo – sociedade – espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano” (Morin, 2011, p. 93).

Constituindo a Teia Filosófica em Educação e Educação Musical

A partir das reflexões expostas em diálogo com os pensamentos de Edgar Morin retorna-se às problemáticas emergidas no início deste capítulo em se tratando da relação da filosofia com a Educação e a Educação Musical, ao passo que se propõe a entender os caminhos a serem seguidos às reflexões na complexidade da educação, bem como sobre quais tempos e espaços

a reflexão educativa-filosófica pode permear e contribuir aos pensamentos em Educação Musical.

Situar qual o “lugar” que Morin busca seus conhecimentos para a proposição de sua filosofia foi primordial para compreender a importância sobre aprender e articular saberes e conhecimentos a partir da heterogeneidade de pensamentos. É possível concordar, discordar, aprofundar e ampliar, propor e transformar, enfim, são muitas as possibilidades que podem conduzir a reflexões sobre/na Educação.

A liberdade de pré-julgar, de julgar, além do esvaziamento do pré-conceito e do preconceito, para enxergar além dos erros e das ilusões, propondo a transformação diante das realidades experienciadas em diferentes tempos e espaços, abre fronteiras para a busca de conhecimentos e saberes que podem ser (re)ligados na constituição de um pensamento.

Nesta relação, o todo de um pensamento não precisa ser pertinente a proposição de um novo pensamento, apenas uma fragmentação do saber pode impulsionar a constituição da proposição de um outro conhecimento. Portanto, a busca na complexidade da fonte que impulsiona o pensamento permite reconhecer as contribuições que podem conduzir a constituição de novos saberes e conhecimentos.

Diante da perspectiva filosófica de Morin, a possibilidade de compreensão sobre conceitos, paradigmas e doutrinas podem ser fronteiras transponíveis para a transformação destinada à constituição do pensamento complexo que faça sentido no tempo e espaço vivenciado.

Saber viver e conviver com a diferença e realizar a reforma do pensamento para a educação, com vistas ao enfrentamento das incertezas em direção a lucidez do conhecimento, pode viabilizar contribuições a educação do futuro e de hoje.

A educação para o saber disciplinar e o saber conhecer as pertinências dos conhecimentos para o meio social e cultural em que se está inserido são fundamentais para a integração entre as ciências existentes. O ponto de elisão entre os conhecimentos das mais distintas ciências pode contribuir para o pensamento complexo à educação do futuro. E é diante desta relação educativa que a Educação Musical pode fazer sentido nos tempos e espaços escolares e para além dele.

O conhecimento em Educação Musical pode ser integrado e integrador, pode estar presente na escola contribuindo para a aquisição de saberes e na constituição de conhecimentos diante das realidades vivenciadas por cada um dos sujeitos que a experiência.

A Educação Musical pode ser constituída na união entre ciências distintas, para que se torne fonte de conhecimento diante da reflexão filosófica em Educação. Os saberes necessários à educação proposta por Morin podem ser integrados às ações educativas e pedagógicas, podem fazer parte e sentido no cotidiano de cada sujeito imbricado na ação de aprender, quer seja através da ação daqueles que ensinam e/ou através da ação daqueles que aprendem a viver em um mundo que transborda as relações de sala de aula em direção a vida no mundo.

Enfrentar as incertezas, conhecer os princípios pertinentes, aprender a condição humana e a (re)conhecer a identidade no mundo, além de aprender a ter compreensão e ética humana, interligadas aos destinos que se unem através dos diferentes saberes e conhecimentos, podem estar integrados à proposta da Educação Musical do futuro. Deste modo, é possível entender que o futuro é pensar o hoje para que se reflita o amanhã, a partir dos resultados emergidos diante dos conhecimentos gerados na ação de ensinar, de aprender, de viver e de conhecer.

ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Fundamentos Filosóficos da Educação Musical

A articulação entre os conhecimentos oriundos da área da Música e as fundamentações filosóficas propostas para as reflexões no entrelaçamento entre elas e a área da Educação é utilizada por Abeles, Hoffer e Klotman (1984) para propor os Fundamentos Filosóficos da Educação Musical². Norteados por questionamentos acerca das contribuições que a filosofia, bem como o pensamento filosófico podem contribuir para a ação educativo-musical de professores de música, os autores propõem quatro razões para considera-los pertinentes ao cotidiano vivenciado por estes profissionais, em se tratando da Educação Musical.

A assimilação da natureza vivenciada pelos professores é articulada na Razão primeira, classificada neste estudo como A Diferença, a qual polariza as aproximações e os distanciamentos entre o sujeito professor e os demais sujeitos sociais. Para Abeles, Hoffer e Klotman (1984), “a diferença entre professores e a maioria das pessoas é que as dimensões dos

² O aporte operacional proposto é constituído a partir dos entrelaçamentos entre Música, Filosofia e Educação apresentados por Harold F. Abeles, Charles R. Hoffer e Robert H. Klotman, no capítulo *Philosophical Foundations of Music Education*, de *Foundations of Music Education*, publicado em 1984 pela editora Schirmer Books, New York, 1984.

professores causam efeito não apenas a eles mesmos, mas também a um número de estudantes”³ (p. 32-33). A segunda Razão, As Situações, relaciona-se às ações cotidianas dos professores, na medida em que “encontram dias e situações que são desencorajadoras e frustrantes. Uma filosofia sólida fornece um senso de direção e perspectiva que, em contrapartida, ajuda a superar problemas e desapontamentos”⁴ (Abeles; Hoffer; Klotman, 1984, p. 33).

A Consistência do fazer docente configura a terceira Razão proposta por Abeles, Hoffer e Klotman (1984), tendo em vista que “a necessidade pela consistência não significa que nunca você [professor] mudará seu pensamento, mas significa que você sabe quando e o que você está mudando em suas metas e pontos de vista”⁵ (p. 33). Por fim, a quarta Razão, O Raciocínio, relaciona-se à clareza de pensamentos que o professor de música precisa desenvolver. Para os autores, “todo professor de música necessita de um raciocínio claro para música em geral e cursos específicos de música em particular”, ao passo que “nenhum professor de música deve assumir que todos dão-se conta que a música deve ser uma parte vital do currículo escolar!”⁶ (Abeles; Hoffer; Klotman, 1984, p. 33).

A partir destas razões, para considerar a importância da filosofia para o pensamento cotidiano do professor de música, questiona-se: Por que a filosofia é salutar para as ações docentes em música?

Para este questionamento, Abeles, Hoffer e Klotman (1984) consideram que os professores de música, ao se apropriarem dos conhecimentos filosóficos, podem desenvolver um melhor entendimento sobre o seu trabalho, sobre seus questionamentos cotidianos, sobre seu processo de ensino; além do mais, a apropriação de saberes filosóficos pode resultar benefícios particulares à articulação dos saberes musicais e educacionais.

A metafísica (sobre a constituição da sociedade), a epistemologia (estudo sobre a realidade) e a axiologia (considerações sobre valores) permeiam os três questionamentos propostos pelos autores para a extensão filosófica: “(1) o que é real e o que é verdadeiro? (2) Como nós sabemos o que é real e o que é verdadeiro? (3) Como nós formamos nossos valores?”⁷

³ “The difference and most other people is that the decisions teachers make affect not only themselves but also a number of students” (Abeles; Hoffer; Klotman, 1984, p. 32-33).

⁴ “Every teachers encounters days and situations that are discouraging and frustrating. A solid philosophy gives one a sense of direction and perspective, which in turn aids in overcoming problems and disappointments” (Abeles; Hoffer; Klotman, 1984, p. 33).

⁵ “The need for consistency does not mean that you should never change your mind, but it does mean that you know when and why you are changing your goals or viewpoint” (Abeles, Hoffer, Klotman, 1984, p. 33).

⁶ “Every music teacher needs a clear rationale for music in general and specific music courses in particular. No music teacher should ever that everyone realizes music should be a vital part of school curriculum!” (Abeles, Hoffer, Klotman, 1984, p. 33).

⁷ “(1) What is real and true? (2) How do we know what is real and true? (3) How do we from our values?” (Abeles, Hoffer, Klotman, 1984, p. 34).

(Abeles; Hoffer; Klotman, 1984, p. 34). Nesse sentido, Abeles, Hoffer e Klotman (1984) consideram as discussões os pontos de vista Naturalista, Ideal, Realista e Pragmático, tendo como uma das principais diferenciações entre eles a explicação sobre “como” alguma coisa é. No naturalismo, por exemplo, explicam os autores, “a crença na realidade definitiva do mundo natural, se átomo ou energia, encaminharam logicamente para a crença de que a vida mais aceitável é a atingida pela permanência próxima dos meios da natureza”⁸ (p. 35). É nesta perspectiva que o conhecimento sobre a natureza perpassa os sentidos em sua forma mais ingênua, ou, em um modo mais sofisticado, reside nas relações científicas. A Arte, portanto, tem um caráter verdadeiro. Sem complexidade, ela estabelece um contraponto com o complexo, ou seja, torna-se simples, natural (Abeles; Hoffer; Klotman, 1984).

No ponto de vista do idealismo, a partir de Platão, considera-se que “algumas ideias são tão reais e duradouras que, em contrapartida, coisas que nós conhecemos através dos sentidos são apenas fugazes e transitórias. A realidade básica é pensamento, não objetos externos [...]”⁹ (Abeles; Hoffer; Klotman, 1984, p. 36). Já no pragmatismo a verdade se transforma, sendo necessário o desenvolvimento de processos que possam conferi-la. É a informação pela informação, ou seja, a lógica incide sobre a cientificidade do raciocínio – valoração do conhecimento, através da experiência social e vivida (Abeles; Hoffer; Klotman, 1984).

A partir do exposto, justifica-se a importância do entrelaçamento de outras áreas do conhecimento para a constituição de uma Educação Musical pautada a partir das vivências sociais, das ações cotidianas da docência em Música, bem como das apropriações dos conhecimentos específicos da área da Música. O *como* se configura em cada uma das articulações que priorizam o real, o verdadeiro e o valor inferido na fundamentação reflexiva sobre as relações estabelecidas no processo de Educação. Diante disso, apresenta-se o que se compreende sobre o campo da Educação Musical, a partir de Kraemer (2000), Swanwick (2003) e França e Swanwick (2002).

Pedagogia da Educação Musical

As relações que as pessoas estabelecem com a música, segundo Kraemer (2000), constituem a pedagogia musical, que, por sua vez, compreende a prática educativa-musical,

⁸ “The belief in the ultimate reality of the natural world, whether atoms or energy, led logically to the belief that the most acceptable life is achieved by staying close to the simple” (Abeles, Hoffer, Klotman, 1984, p. 35).

⁹ “[...] some ideas are so real and lasting that, in comparison, things that we know about through the senses are only fleeting and transitory. The basic reality is thought, not external object [...]” (Abeles, Hoffer, Klotman, 1984, p. 35).

quer seja em ambientes educacionais ou não. Nesse sentido, explica o autor, a Pedagogia da Música “divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de ‘ciências humanas’, filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história” (Kraemer, 2000, p. 52). Entende-se, nesta relação, que o objeto da Pedagogia da Música é a Música propriamente dita. Relacionando-a a diferentes campos do conhecimento, por exemplo, a Música pode ser difundida no campo da filosofia, a fim de discutir o que e como fazer; no campo da estética, propondo reflexões sobre as percepções, os sentidos e os conhecimentos oriundos a ela; e a antropologia pedagógica, que viabiliza a abordagem e a articulação sobre a necessidade de sua aprendizagem:

A pedagogia da música tem perguntas sensíveis sobre a percepção e sobre o conhecimento, sobre julgamentos estéticos, sobre o pensamento, sobre a maneira de agir e sentir, sobre o conhecimento do caráter linguístico e icônico da música, sobre experiência corporal e estética, sobre a ética e cultura com vistas a abarcar os problemas de apropriação e transmissão da música. (Kraemer, 2000, p. 53).

Em se tratando de suas tarefas, salienta Kramer (2000), a Pedagogia da Música compreende o processo reflexivo sobre seus problemas normativos, valorativos e práticos. Na pedagogia histórica, por sua vez, o “tratamento, análise, interpretação e edição de fontes histórico-educacionais (descrição de ações educativas, instituições, pessoas, práticas educativas, métodos de ensino e teorias educativas; ideias de formação), assim como a escrita histórica”, constituem seus interesses de articulação ao conhecimento (Kraemer, 2000, p. 54). Portanto, a investigação sobre as ideias e a descrição das práticas pedagógicas, pode auxiliar sua realização pedagógico-musical no cotidiano escolar, considerando “fontes de palavras faladas, fontes visuais, fontes de divulgação e de som, fontes abstratas (instituições, situações jurídicas e legislativas, feitos dos costumes e da língua)” (Kraemer, 2000, p. 55).

Enquanto a sociologia analisa os aspectos comportamentais das pessoas na sociedade, a antropologia “examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como relações sociais, que estejam relacionadas com a música” (Kraemer, 2000, p. 57). Em complementação, as ciências políticas contemplam, diante das relações músico-pedagógicas, os sistemas, as doutrinas, as relações, tradições, desenvolvimentos, dentre outros aspectos, relacionados à educação, sendo que é diante do entrelaçamento entre áreas distintas do conhecimento que a Pedagogia da Música se constitui enquanto disciplina: “como tarefa da pedagogia da música devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (Kraemer, 2000, p. 66). Mas, quais

conhecimentos? Quais habilidades? Quais os objetivos a serem atingidos no processo de apropriação e transmissão musical? Para tanto, são articuladas as proposições de Swanwick (2003) a respeito do ensino da Música.

Para Swanwick (2003), a Música “é um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento” (p. 23). No âmbito educacional, o autor propõe que a Música seja vislumbrada enquanto discurso, a fim de valorizar, a partir do conhecimento sobre a cultura local, o conhecimento musical de outras culturas e regiões distintas, em sua perspectiva: “a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança” (Swanwick, 2003, p. 40).

A exploração das funções da música, conforme Swanwick (2003), deve ser fundamentada em singularidades experienciadas musicalmente, sobretudo na relação educativo-musical, ou seja, “o ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes” (p. 46).

Na perspectiva dos princípios da Educação Musical, o autor propõe a valorização do discurso musical dos educandos, para que o educador musical possa apreciar a curiosidade, a competência, a imitação (reprodução), a composição, dentre outros elementos musicais, pois “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical” quando adentra em uma instituição musical, educacional. (Swanwick, 2003, p. 66). Nesse sentido, o primeiro princípio proposto pelo autor é considerar a música como discurso; o segundo, conforme relacionado, consiste em considerar o discurso do aluno; o terceiro princípio trata da fluência, da aquisição da compreensão da linguagem musical. O princípio da prática musical configura o quarto item pautado por Swanwick (2003). Sobre este último princípio, Swanwick relaciona o desenvolvimento de habilidades composicionais (composição), de conhecimentos teóricos (estudo da literatura), de desenvolvimento técnico (aquisição técnica) e de apresentação musical (*performance*).

A composição musical, de acordo com França e Swanwick (2002, p. 9), “acontece sempre que se organizam ideias elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentre de regras e princípios estilísticos”. No decorrer de seu processo criativo, surge a possibilidade do desenvolvimento da técnica musical, ou seja, os alunos passam e explorar e descobrir

possibilidades em que possam viabilizar o aprimoramento de sua expressão/execução musical (França; Swanwick, 2002).

A apreciação musical é outro engajamento musical imprescindível ao desenvolvimento educativo-musical. Para os autores, “as atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados” (França; Swanwick, 2002, p. 13). Já a *performance*, ou a execução, pode promover o fazer musical na manipulação de instrumentos e recursos que viabilizem a expressividade criativa dos alunos através da música (França; Swanwick, 2000).

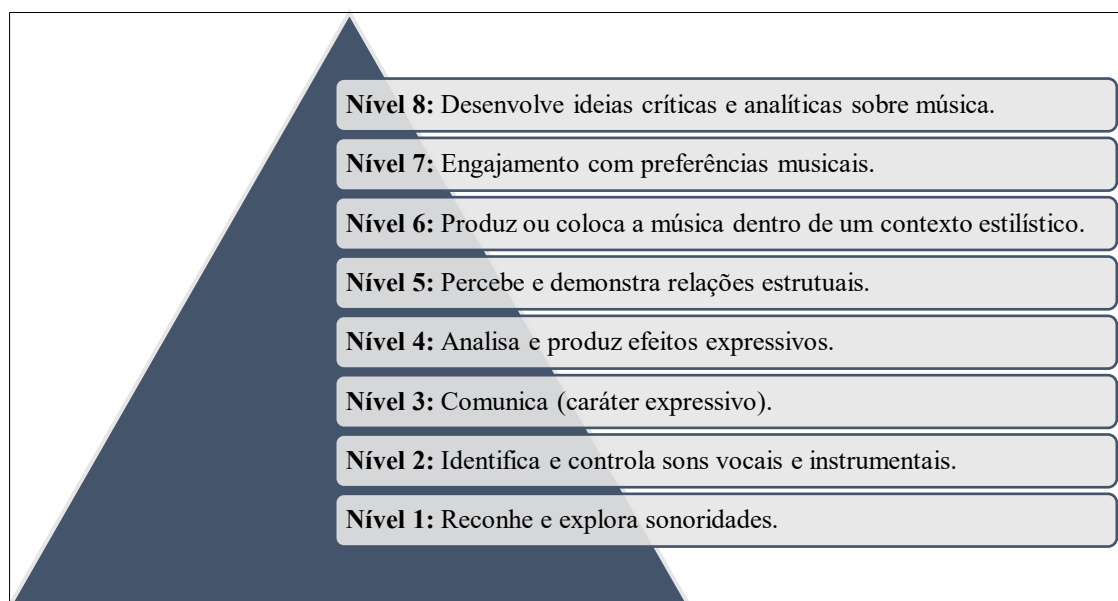
A proposta pedagógico-musical apresentada por França e Swanwick (2002) é fundamentada em processos musicais que contemplam a composição, a apreciação, a execução, a literatura e a técnica, cujo “o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) é conhecido pela tradução ‘(T)EC(L)A, em que (T) representa ‘técnica’; E ‘execução’; C, ‘composição’; (L) ‘estudos acadêmicos literários’ e A, ‘apreciação’” (p. 18). Entretanto, salientam os autores, a tradução das siglas que representam o modelo educativo-musical acaba alterando a visão filosófica que permeia sua constituição, lembrando uma lógica interna que prevê uma hierarquia de valores, ou seja, “composição, apreciação e performance, são os pilares do fazer musical ativo, e por isso estão distribuídos simetricamente na sigla C(L)A(S)P [...] indicando o cuidado que se deve ter para não permitir que o desenvolvimento técnico se sobreponha à centralidade do fazer musical”, conforme pode ser entendido, a partir da utilização da tradução da sigla, (T)EC(L)A, em que (T), primeira sigla relacionada, significa técnica (França; Swanwick, 2000, p. 18-19).

Swanwick propõe critérios gerais para avaliar musicalmente um aluno, os quais são relacionados na Figura 1. Para o autor, os Níveis 1 e 2 são destinados ao reconhecimento e à identificação de Materiais; os Níveis 3 e 4, ao desenvolvimento expressivo; os Níveis 5 e 6, às relações de perceber e fazer a partir da utilização das formas musicais; e, por fim, os Níveis 7 e 8 incidem sobre valores atribuídos, reflexões críticas e analíticas sobre a música (Swanwick, 2003).

Em um amplo programa de educação musical, os estudantes devem amiúde encontrar a si mesmos em posição de fazer julgamentos musicais verdadeiros, de transformar e de desenvolver suas próprias ideias musicais e partilhar seus valores musicais próprios. Pois os indivíduos fazem suas próprias conexões musicais, que os capacitam a mover-se criativamente entre as camadas da música. (Swanwick, 2003, p. 97).

Swanwick (2003) também defende a utilização da autoavaliação, a fim de propiciar um processo de avaliação mais significativo, de acordo com as considerações dos próprios alunos.

Figura 1 – Critérios Gerais Avaliativos



Fonte: Elaboração nossa a partir de Swanwick (2003, p. 92).

A partir das relações destinadas à Pedagogia Musical, propõe-se a discutir os Usos e Funções da Educação Musical, com vistas à proposição de Usos e Funções da Música, de Merriam (1964).

Usos e Funções da Educação Musical

Merriam (1984) esclarece que, quando a discussão musical é permeada sobre as suas relações de Usos e Funções, este fato torna-se de intensa complexidade para a área etnomusicológica, principalmente em se tratando do comportamento humano. Nesse sentido, os Usos e Funções da Música carregam algumas prerrogativas que podem auxiliar na interpretação da relação entre homem – música – sociedade. Em se tratando especificamente aos Usos da Música, são cotejadas as suas relações com as ações humanas e, para as Funções da Música, incidem sobre o seu propósito mais amplo, ou seja, sobre sua serventia, utilidade social (Merriam, 1984).

Portanto, é com ênfase nesses pressupostos que Merriam (1984) propõe as dez Funções da Música: Função Expressão Emocional (ligada à expressividade, ao sentimento, às ideias); Função Prazer Estético (criticidade reflexiva sobre a criação musical, quer seja pelo ponto de

vista do apreciador, quer seja de quem cria a obra em si); Função de Entretenimento (vinculada a todas as culturas, entretanto, salvaguardando suas exceções com maior furor em sociedade não letrada); Função de Comunicação (emprega disseminações diretas ou indiretas ao contexto social de quem a vivencia, sua compreensão depende da relação que o sujeito estabelece com a cultura à qual a Música está sendo compartilhada, comunicada); Função de Contribuição para a Comunidade e a Estabilidade da Cultura (contribui para a consolidação das expressões emocionais de uma cultura, comunica-se com a sociedade emocional e fisicamente); Função de Contribuição para a Integração da Sociedade (vinculada ao compartilhamento de valores que unificam e identificam uma cultura); Função de Reação Física (relacionada aos efeitos da Música, que atravessam as sensações corporais); Função de Imposição de Conformidade às Normais Sociais (destina-se às Músicas de controle social); Função de Validação das Instituições Sociais e Rituais Religiosos (relacionada à Música adivinda de ambientes religiosos); Função de Representação Simbólica (enquanto representação concreta, de coisas, ou de sentimentos advindos da sociedade em que está relacionada e/ou se relaciona).

Considerando-se as Funções da Música, propostas por Merriam (1984), propõem-se as Funções da Música para a Educação Musical, a fim de articulá-las às ações docentes em Música na Educação Básica.

Função de Reação Física: Relaciona-se ao desenvolvimento propositivo de ações educativo-musicais que possam acarretar em reações transdisciplinares à Música. Deste modo, ao relacionar a Dança e o Teatro, por exemplo, na interação com a Música, pode-se viabilizar a expansão/intensificação de sensações corporais e de sentimentos dos sujeitos contemplados na ação educativa, através de atividades que integrem as linguagens artísticas e, também, outras linguagens que priorizem o conhecimento corporal e a imersão sobre os sentimentos que possam ser provocados na e através da Música.

Função de Expressão Emocional: A expressão das emoções pode advir, tanto junto à ação de apreciar, quanto do ato de performar (apresentação musical). A relação do sujeito com a Música, com o instrumento musical e/ou com a voz, pode incitar sensações, sentimentos, estesia e fruição que exteriorizem as reações provocadas em propostas educativas que contemplem a Música em suas mais diversas formas (apreciação, criação, execução, literatura e técnica).

Função de Prazer Estético: É a oportunidade de poder reconhecer, a partir dos conhecimentos educativo-musicais em que está apropriado, as singularidades implícitas nos mais diversos tipos e formas de músicas. Incide sobre a possibilidade de contemplação musical

na interação entre o sujeito e a Música, considerando suas vivências musicais, culturais, sociais, criativas, dentre outras que possam complementar a relação de conhecimento e reconhecimento da qualidade e do fazer musical.

Função de Comunicação: A Música, quer seja instrumental e/ou vocal, pode viabilizar a comunicação de ideais, de saberes, de sentimentos, de informações, etc. Pode transmitir conhecimentos culturais, sociais, educativos, como pode exprimir os resultados de um processo educativo-musical desenvolvido. Pode-se comunicar através do som e do silêncio, bem como na interlocução entre ambos.

Função de Entretenimento: Pode incidir sobre o momento de socialização do processo educativo-musical. O entretenimento pode estar, tanto no momento apreciativo, que também pode contemplar aprendizagens musicais significativas, se articulado a intenções ativas, quanto na apreciação de apresentações musicais e concertos, por exemplo.

Função de Contribuição para a Comunidade e Estabilidade da Cultura: A educação musical pode favorecer os conhecimentos advindos das manifestações sociais e culturais de cada localidade, integrando e socializando conhecimentos folclóricos da cultura em que o sujeito esta inserido, como de outras localidades, as quais poderão propiciar a ampliação e o desenvolvimento das relações entre a Música e os sujeitos imbricados na ação musical.

Função de Contribuição para a Integração da Sociedade: A Música pode ser socializadora, auxiliando nas relações pessoais e interpessoais, quer sejam diante do contexto da comunidade local ou diante de outras culturas distintas. A integração músico-educacional poderá favorecer o conhecimento e o reconhecimento das diferenças, das particularidades sócio-culturais de todos que a compartilham.

Função de Imposição de Conformidade às Normas Sociais: Nesta relação, a Educação Musical pode ser articulada aos comandos, aos momentos que necessitem de fixação de informações, ou seja, pode facilitar e/ou contribuir na socialização de normas previstas por uma determina cultura, sociedade, instituição.

Função de Validação das Instituições Sociais e Rituais Religiosos: A Educação Musical presente na igreja é uma das formas de se articular esta função. A busca pela integração, pela importância da religiosidade e da música, associadas à realidade da comunidade, pode favorecer as relações de saberes educativo-musicais que compartilhem os mesmos interesses religiosos, de crenças e sabedorias populares religiosas.

Função de Representação Simbólica: O significado da Educação Musical, as provocações que esta trás ao decorrer das vivências sócio-culturais podem ser representadas,

simbolicamente, ao remeter-se aos usos das demais funções relacionadas, por exemplo. Pode viabilizar a sua relação/comparação com objetos, coisas, sentimentos, dentre outras formas simbólicas que remetam, no processo educativo-musical às lembranças pessoais e/ou coletivas.

Nesse sentido, salienta-se que esta proposição sobre as Funções da Música para a Educação Musical emerge, a fim de iniciar um processo reflexivo que possa, além deste momento teórico, incitar relações práticas na ação educativa-musical. O como Usar, na ação, cada uma das Funções mencionadas pode ser viabilizado em estreita relação com a Pedagogia da Música e, principalmente, sobre as apropriações pedagógico-musicais que o professor de Música possui e seleciona para utilizar e propor o desenvolvimento da Função da Educação Musical pretendida.

O momento, o lugar, a cultura, e, principalmente, as escolhas pedagógicas realizadas, a fim de integrar e contemplar as necessidades de cada contexto educacional, poderão nortear os Usos e as Funções da Educação Musical propostos para a articulação na Educação Básica, quer seja junto às ações curriculares e/ou em complemento a elas.

POLÍTICAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde a chegada da Família Real ao Brasil políticas públicas em Educação foram implementadas com vistas a garantia da qualidade e o acesso ao ensino de acordo com os interesses das pessoas que detinham o poder de ordem nacional. Em se tratando do Ensino da Música, por exemplo, a trajetória legislativa iniciou seu percurso a partir do Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o regulamento para a reforma dos ensinos primário e secundário do Município da Corte (Brasil, 1854).

No terceiro título de capítulo único, que incide sobre a instrução pública para o ensino primário e secundário da referida Lei, é possível denotar no Artigo nº 47, sobre o ensino primário, e no Artigo nº 80, sobre o ensino secundário, menção ao aprendizado musical dentre outras competências escolares que complementam a estrutura curricular.

Em uma análise nos contextos legislativos que incidem sobre as obrigações destinadas à Educação nacional, perfazendo-se através de Leis, tais quais como as de nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; nº 5.540, sancionada em 28 de novembro de 1968, que trata sobre o ensino superior e sua articulação

com a escola média; além das alteradas pelas Leis nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que altera dispositivos da Lei nº 4.024/61, e a Lei nº 9.192, sancionada em 21 de dezembro do mesmo ano, que altera dispositivos da Lei nº 5.540/68; e, também, a Lei nº 5.692, de agosto de 1971, que incide sobre os ensinos de primeiro e segundos graus; já a Lei nº 7.044, de outubro de 1982, que altera a Lei nº 5.692/71, e demais decretos e legislações que modificaram disposições em contrário, foram ambas revogadas, de acordo com o Artigo nº 92 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Portanto, a Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 dispõe, em seu artigo primeiro, sobre as seguintes considerações:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996).

Nesse sentido, LDB 9.394/96 estabelece os princípios e os fins da educação, assegura o acesso aos seus direitos e deveres, a sua organização, aos seus níveis e modalidades de ensino para toda a Educação Básica brasileira, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Especial, bem como o Ensino Superior (Brasil, 1996). Entretanto, sobre o ensino de música, não há nenhuma especificidade; há, todavia, menção ao ensino de Arte não sendo especificada em qual linguagem acontecerá sua implementação.

Em se tratando do ensino da música na Educação Básica, foi através da Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que dispõe, no Parágrafo 6º do Artigo nº 1º sobre a música enquanto conteúdo obrigatório na Educação Básica, que seu acesso foi garantido nas escolas. Entretanto, a Lei não define o ensino de Música enquanto componente curricular e, muito menos, esclarece aspectos sobre a formação específica do profissional para a atuação com seu ensino, visto que estas questões foram vetadas em sua sanção.

Anos mais tarde, com a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, de posse da presidência da república no período em questão, o Parágrafo 6º do Artigo nº 26 da LDB 9.394/96, que incide sobre o ensino da Arte, foi alterado incluindo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro enquanto linguagens que se constituirão em componentes curriculares (Brasil, 2016a).

A referida Lei entrou em vigor a partir da data sancionada e estabeleceu o período de cinco anos para a implementação das mudanças nas escolas de Educação Básica brasileiras. Ao transcorrer alguns dias de sua sanção, em 10 de maio de 2016, foi publicada a Resolução número 2, que as “Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica”, alterando algumas disposições da Lei nº 4.024/61, relacionadas ao Artigo nº 9º, Parágrafo 1º, alínea “c”, de redação dada pela Lei nº 9.131/95, e da LDB 9.394/96, de redação dada pela Lei nº 11.769/2008.

Deste modo, a partir da homologação por Despacho do Ministro de Estado e Educação, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 6 de maio de 2016, o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) de número 12 de 2013, resolve orientar as escolas, secretarias de educação, instituições formadoras de profissionais e professores de música, bem como o Ministério e os Conselhos de Educação, a operacionalização da música na Educação Básica.

Em aproximação aos objetivos propostos por este estudo são relacionadas, a seguir, as competências para a inserção da Música nas escolas de Educação Básica, descritas no Parágrafo 1º da Resolução:

§1º Compete às escolas:

I – incluir o ensino da Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratando de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;

II – criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;

III – realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;

IV – organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática do ensino;

V – promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;

VI – estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;

VII – desenvolver projetos e ações como complementos das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula. (Brasil, 2016b).

Compreende-se, portanto, que a inserção do ensino da Música nas escolas de Educação Básica brasileiras, através das disposições estabelecidas nos textos legislativos, que incidem sobre as normatizações da Educação nacional, são pontualmente significativas enquanto

aspectos balizadores aos objetivos propostos nesta investigação, vinculados a elaboração de uma proposta curricular em Educação Musical, para operacionalização na Educação Básica.

Em contribuição ao esclarecimento sobre os percurso legislativo, em se tratando da inserção e implementação do ensino da Música na Educação Básica, o Quadro 1, elaborado a partir do Parecer CNE/CEB nº 12/2013, de 4 de dezembro de 2013, implica o histórico processual do Campo da Música desde o ano de 1850, período em que incidem as primeiras preocupações legislativas sobre a inserção da Música nas escolas, à sua ascensão e declínio ao decorrer das décadas, ao passo que culmina nas ações contemporâneas que permeiam a retomada de esforços para sua operacionalização, bem como a garantia de seu acesso por toda a Educação Básica nacional.

Quadro 1 – Histórico da Inserção da Música na Educação Brasileira

1850 a 1889			
Decreto nº 1.331/1854	Primeiras definições destinadas a inserção da Música nas escolas durante o Regime Imperial.		
↓			
1890 a 1929			
Decreto nº 981/1890	Relaciona as primeiras concepções destinadas ao ensino da Música nas escolas da república brasileira.		
↓			
1930 a 1960			
Decreto nº 19.890/1931 Decreto nº 24.794/1924 Decreto nº 4.993/1942	Implementação do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras.		
↓			
1961 a 1970			
LDB 5.692/1971	Ausência de menção ao ensino de Música nas escolas brasileiras.		
↓			
1971 a 1980			
LDB nº 5.692/1971	Inserção da "Educação Artística" no texto legislativo.	Parecer CFE nº 540/77	Menciona formas do ensino de Música antes do texto da Lei 5.692/1971.
↓			
1981 a 1990			
Surge a pós-graduação em Música no país.		No ano de 1997 é criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).	
↓			
1991 a 2000			
Criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 1991.	LDB 9.394/1996	Inserção do Ensino de Arte.	
↓			
2001 a 2013			
Resolução CNE/CES nº 2/2004 Parecer CNE/CES nº 195/2003	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Música no Brasil.	Lei nº 11.769/2008	Incide sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.
↓			
2016 a 2017			
Lei nº 13.279/2016	Definição das linguagens em Arte na Educação Básica.	Resolução nº 2/2016	Diretrizes para a operacionalização do ensino da Música na Educação Básica.

Fonte: Elaboração nossa a partir do Parecer CNE/CEB nº 12/2013.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

A fim de subsidiar a discussão/reflexão ao decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, com ênfase na triangulação entre Escola, Habilidades e Competências, questiona-se: Quais habilidades e quais competências se articulam em âmbito escolar, quer seja na perspectiva do professor e/ou do aluno, para o desenvolvimento educativo?

Para tanto, busca-se a partir de Demo (2010), Tardif (2014) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas versões publicadas nos anos de 2017, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais, e 2018, destinada ao Ensino Médio, subsídios para a compreensão da transversalidade dos conceitos (habilidades e competências) à constituição da proposição de um Currículo em Educação Musical, para operacionalização no contexto da Educação Básica do Colégio Gaspar Silveira Martins.

De acordo com Demo (2010), a habilidade consiste na capacidade de o indivíduo constituir suas oportunidades de aprendizagens em consonância com as circunstâncias propiciadas. Nesse sentido, a articulação entre a habilidade e a competência, salienta o autor, “poderia ser o ‘saber pensar’, desde que unisse, aí, teoria e prática (saber pensar e intervir juntos)” (Demo, 2010, p. 10).

Portanto, entende-se que saber pensar consiste em “analisar e mudar a realidade”, tendo o questionamento como ponto de partida, como um modo de desacomodar o pensamento à transformação. (Demo, 2010, p. 11). Na perspectiva do aluno, Demo (2010) esclarece que estes “precisam manusear fontes, inquirir dados e narrativas, desconstruir e reconstruir teorias e análises, tendo como meta principal serem capazes de olhar próprio, crítico e autocrítico” (p. 86). Enquanto perspectiva docente, o autor considera que “o desafio é formar o aluno melhor, no próprio processo de produção de conhecimento, na medida em que ele se escuda na autoridade do argumento, não no argumento de autoridade, buscando fundamentações não só críticas, mas principalmente, autocríticas” (Demo, 2010, p. 86).

Tardif (2014) explica que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc” (p. 11). Em outras palavras, esse saber ou essa competência/habilidade do professor em lidar com o cotidiano escolar se constitui, principalmente, na interação social, no conjunto entre os atores que atuam em ambientes educacionais. Os saberes acadêmicos instrumentalizam o docente sobre as teorias educacionais, mas a construção das habilidades

docentes (saberes práticos) é formada e influenciada no tempo. No tempo em que acontecem as relações sociais, em que decorre a ação e a reflexão dos conhecimentos teórico-práticos, e no tempo em que, junto ao contexto profissional, acontece a interação entre professor-aluno, aluno-professor e escola-professor-aluno.

Na BNCC, competência é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Portanto, é salutar considerar as competências para a Educação Básica propostas nas versões dos textos da BNCC, frente às recentes discussões no Brasil sobre as articulações entre a sociedade, a cultura, a escola e as políticas públicas, sobre a educação nacional. E, além destas relações, a valorização, o exercício, o fruir, o compreender, o argumentar, o conhecer e o agir, implícitos na proposta nacional de unificação de competências curriculares, a fim de, também, articular a compreensão sobre qual a Educação Musical pode ser proposta ao contexto investigado.

O Quadro 2 apresenta as “Competências Gerais da Educação Básica”, publicadas nas versões da BNCC em sua 3ª versão (2017) e para o Ensino Médio (2018).

Quadro 2 – Competências Gerais da BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaboração nossa, a partir das 10 Competências Gerais da Educação Básica, publicadas nas versões da BNCC nos anos de 2017 (p. 18-19) e 2018 (p. 9-10).

A partir destas relações, no subcapítulo a seguir é relacionada à proposta da BNCC para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à Educação Musical, ao passo que complementa a interação dos Conceitos Operacionais propostos para o desenvolvimento desta investigação.

A MÚSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

São apresentadas, neste subcapítulo, as considerações propostas no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acerca da área Arte e Arte – Música ao contexto da Educação Básica, considerando-se a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio. Nesse sentido, são relacionados, paulatinamente, os objetivos e habilidades para o desenvolvimento da Arte, com ênfase na linguagem Música, a fim de proferir a continuidade dos Conceitos Operacionais para fins do estudo proposto, balizado pelos eixos Educação, Currículo e Música.

A proposta da BNCC para a Educação Infantil prioriza as “condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 33).

Propõe-se, portanto, o Conviver (interação entre outras crianças e adultos, na singularidade e/ou em grupos), o Brincar (priorizando a interação em diferentes espaços e tempos de aprendizagens), o Participar (interação ativa às propostas pedagógicas realizadas no

cotidiano escolar), o Explorar (conhecer e perceber o movimentar, o gestual, as sonoridades, as formas, as texturas, as cores, as emoções, dentre outras percepções sensoriais), o Expressar (priorizando o diálogo, a criatividade e a sensibilidade, dentre outras possibilidades) e o Conhecer-se (momento de construção das identidades pessoais, sociais e culturais) (Brasil, 2017).

Nesse sentido, os conhecimentos são desenvolvidos em sua integralidade, ao passo que a presença da Música é enfatizada na definição de “Traços, sons, cores e formas”, ao que se trata, especificamente, da relação da Arte na Educação Infantil.

Quadro 3 – A Arte na Educação Infantil

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS
<p>Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.</p>

Fonte: Elaboração nossa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 37).

Ao considerar as faixas etárias distintas em uma divisão em três grupos, Grupo 1: Crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, Grupo 2: Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e Grupo 3: Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, surgem outras possíveis relações. Deste modo, observa-se que os Grupos 1 e 2 são destinados à Creche e o Grupo 3 à Pré-escola, polarizando os objetivos de aprendizagens e de desenvolvimentos relacionados, em adequação à essas considerações etárias, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), criando objetos tridimensionais.	Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro.	Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.
Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos, animais, objetos e fenômenos da natureza.	Imitar e criar movimentos próprios, em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas.	Reconhecer e ampliar possibilidades expressivas do seu corpo por meio de elementos da dança.

Fonte: Elaboração nossa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 44).

No âmbito do Ensino Fundamental, a Música emerge na relação com outras linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Enquanto componente curricular, o texto as relaciona a fim de propiciar “a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (Brasil, 2017, p. 151). Ou seja, busca-se favorecer, diante desta relação, as proximidades e os distanciamentos diante dos saberes eminentes à cada uma das linguagens empregadas.

A experiência e a vivência em Arte, contextualizada à realidade cultural e social, por sua vez, podem permitir com que os alunos protagonizem e desenvolvam habilidades criadoras no acesso às linguagens artísticas, pois “a prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e ventos artísticos e culturais”, quer sejam realizados em ambientes escolares e/ou em outros espaços de socialização comuns à comunidade estudantil (Brasil, 2017, p. 151).

Nesse sentido, o compartilhamento de experiências, de criações, assim como da expansão de vivências em arte, pode ser viabilizado para além dos momentos destinados especificamente à esta finalidade. Pode acontecer, em um processo no decorrer do período de estudos, constituir-se na inter-relação do desenvolvimento dos saberes pertinentes aos conhecimentos entre as diferentes linguagens em Arte.

Tais relações podem, também, viabilizar a compreensão de “tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura” (Brasil, 2017, p. 151). Para tanto, são expostas as Dimensões que balizam a articulação das linguagens imbricadas ao processo de conhecimento em Arte. “Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural” (Brasil, 2017, p. 152).

Importante salientar que as Dimensões não incidem sobre os “eixos temáticos”, no entanto, viabilizam as articulações para o desenvolvimento pedagógico, abdicando de hierarquias e linearidades, ao passo que seu desenvolvimento ocorre de modo flexível junto às necessidades de aprendizagem.

O Quadro 5 relaciona as especificidades das seis Dimensões (Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão) destinadas aos conhecimentos em Arte. De acordo com o texto na BNCC (Brasil, 2017), “a referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular” (p. 153).

Quadro 5 – As Seis Dimensões do Conhecimento em Arte

CRIAÇÃO

- Refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

CRÍTICA

- Refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

ESTESIA

- Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

EXPRESSÃO

- Refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

FRUIÇÃO

- Refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

REFLEXÃO

- Refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Fonte: Elaboração nossa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 152-153).

Em se tratando da Música, especificamente, o texto da BNCC (Brasil, 2017) apresenta-a enquanto “expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito da sensibilidade subjetiva quanto às interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura” (p. 154). Logo, implica-se às produções de conhecimentos em Música que perpassam o perceber, o experimentar, o reproduzir, o manipular e o criar na utilização da diversidade de materiais sonoros, quer sejam da cultura a qual o aluno vivencia e/ou de outras que lhe sejam distantes. Tal processo, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), “possibilita vivenciar a música inter-

relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade” (p. 154).

Nesse sentido, a inter-relação vai além do conhecimento que polariza a linguagem da Música; perpassa outras interações com as demais áreas propostas à Arte (Artes Visuais, Dança e Teatro), considerando-se que “é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, além de possibilitar o contato e reflexão das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*” (Brasil, 2017, p. 154).

Diante da historicidade sócio-política, a interação e a integração entre as linguagens da Arte favorecem, no decorrer do Ensino Fundamental, a constituição autônoma dos alunos, através da reflexão crítica e sensível sobre os conhecimentos adquiridos nas vivências em Arte.

A BNCC (Brasil, 2017) também propõe, além das especificidades de cada uma das linguagens, a unidade temática “Artes Integradas”, proposta com o objetivo de explorar “as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (p. 155).

Com o intuito de relacionar as competências destinadas à constituição do currículo em Arte, o texto da BNCC (Brasil, 2017) propõe particularidades para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, alicerçadas nas especificidades, relacionadas detalhadamente no Quadro 6.

A Arte, portanto, no contexto do Ensino Fundamental, tem como foco a experiência contínua, iniciada durante a Educação Infantil, interligando as seis dimensões do conhecimento artístico, as relações com as experiências e vivências, ambas centradas nos interesses dos alunos. Em complementação, a Arte “contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais” (Brasil, 2017, p. 157).

Quadro 6 – As Nove Competências para o Ensino de Arte

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e na cultura brasileiras –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Fonte: Elaboração nossa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 156).

Em se tratando da Unidade Temática – Música, a BNCC (Brasil, 2017) propõe: Contexto e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades e Notação e registro musical, enquanto objetivos de conhecimento do 1º ano ao 5º ano (Anos Iniciais) e do 6º ano ao 9º ano (Anos Finais), do Ensino Fundamental. Além destes, na Unidade Temática – Artes Integradas, são propostos os objetivos de conhecimento: Processos de criação, Matrizes estéticas culturais, Patrimônio cultural, Arte e tecnologia, para os Anos Iniciais; e para os Anos Finais, objetiva-se o desenvolvimento dos conhecimentos sobre: Contextos e práticas, Processos de criação, Matrizes estéticas e culturais, Patrimônio cultural, Arte e tecnologia.

Sobre as habilidades a serem desenvolvidas nas Unidades Temáticas Música e Artes Integradas – Anos Iniciais, são relacionadas as informações no Quadro 7, e, em se tratando das habilidades destinadas aos Anos Finais, as informações descritas no Quando 8.

Quadro 7 – Habilidades em Música e Artes Integradas (Anos Iniciais)

HABILIDADES – Música
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical, tanto tradicionais quanto contemporâneos, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. • Perceber e explorar os elementos constitutivos e as propriedades sonoras da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. • Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais variados. • Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. • Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
HABILIDADE – Artes Integradas
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar as possibilidades criativas do corpo e da voz, discutindo questões de gênero e corpo. • Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. • Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. • Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. • Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística.

Fonte: Elaboração nossa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 161).

Com o intuito de propiciar a ampliação das interações artísticas, nos Anos Finais do Ensino Fundamental “espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do

conhecimento”, priorizando o desenvolvimento autônomo, experiencial e vivencial dos alunos (Brasil, 2017, p. 163).

Quadro 8 – Habilidades em Música e Artes Integradas (Anos Finais)

HABILIDADES – Música
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. • Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. • Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. • Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. • Explorar e analisar elementos constitutivos da música e das propriedades sonoras (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. • Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. • Explorar e identificar diferentes formas de registro musical não convencional (como partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer princípios da notação musical convencional. • Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i>, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
HABILIDADE – Artes Integradas
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. • Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. • Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.). • Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. • Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

Fonte: Elaboração nossa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 165-167).

Em se tratando do Ensino Médio, a Arte emerge diante de uma proposta que protagoniza escolhas culturais e artísticas em articulações a serem selecionadas pela constituição curricular da escola. Nesse sentido, propõe-se o Núcleo de Criação Artística, cuja especificação de conhecimento é colaborativa e destina-se ao desenvolvimento de

[...] processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, *slam*, hip hop, etc.). (Brasil, 2018, p. 472).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o Ensino Médio é o momento em que “os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter” (p. 473).

Portanto, a Arte nesta fase da Educação Básica pode contribuir “para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade”, além de viabilizar a promoção do “cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade” (Brasil, 2018, p. 473). Nesse sentido, pressupõe que os estudantes

[...] possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, *happenings*, produções em videoarte, animações, *web* arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais e instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias. (Brasil, 2018, p. 474).

Por fim, compreende-se que a presença da Música, em suas especificidades, durante todas as fases escolares que compreendem a Educação Básica, a partir das versões consideradas da BNCC (Brasil, 2017, 2018), é explícita, principalmente, durante os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental.

No período da Educação Infantil, articula-se aos conhecimentos oriundos da área Arte com suas diferentes linguagens, ao passo que, para essa proposição, no Ensino Fundamental, é

proposta a Unidade Temática Arte Integrada, articulando as linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Por fim, no que diz respeito aos conhecimentos destinados ao Ensino Médio, a Arte emerge em um contexto de autonomia de escolha do aluno, considerando seus interesses futuros e profissionais, ao passo que se pressupõe que as linguagens implícitas em Arte sejam ofertadas de acordo com as particularidades sociais e culturais das instituições de ensino, bem como se considerando os interesses dos alunos em atuarem, ativamente, no desenvolvimento de habilidades e competências em Arte, a qual se pode pressupor como complemento às suas interações com outras habilidades propostas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, como, também, complemento da proposição curricular da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES

Os Conceitos Operacionais apresentados no escopo deste estudo visam à reflexão sobre os modos de inserção da Educação Musical no currículo, os quais podem ser transversais à distintos contextos educativos, quer sejam de Educação Básica e/ou especializados.

Considerar o campo da Educação, enquanto subsídio fundamental à Educação Musical, reforça a necessidade filosófica e antropológica de constituir-se, profissionalmente, enquanto um educador-musical reflexivo, pensando e agindo a partir de sua prática e para a sua prática cotidiana com o ensino e o aprendizado da música.

Ainda que estudos em Educação Musical sejam necessários para constituí-la como uma área e/ou campo de reflexão independente, ter como fundamentos distintas fontes conceituais à proposição do pensando e da circunscrição epistemológica da Educação Musical, tais como a pedagogia, a filosofia, a antropologia, a história, dentre outras áreas, para além da Educação, se fazem importantes e necessárias, para uma robustez conceitual que dialogue de modo transversal às distintas necessidades identificadas nos tempos e nos espaços de ser e de se fazer ser docente em Educação Musical.

REFERÊNCIAS

ABELES, Harold F. HOFFER, Charles R.; KLOTMAN, Robert H. Foundations of music education. New York: Schirmer Books, 1984.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa Almeida. **Do Texto ao Contexto, Da Imagem ao Som: Uma Proposta Histórico-Política para a Elaboração de um Currículo em Educação Musical.** Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório – RS, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uveGlpIlizqQVkJ9dNMgPDAm6AtiJxTc/view> Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Lei 11.769, de agosto de 2008.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.* Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.* Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.* Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/14024.htm Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.* Fixa normas e organizações e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.* Altera dispositivos da Lei nº 5.602, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização de ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.* Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995.* Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília, 1995b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9192.htm Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm> Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Ministério da Educação*. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 12/2013*. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino da Música n Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download> Acesso em: 1 de mar. 2026.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização o ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016b. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40721-rceb002-16-pdf> Acesso em: 1 de mar. 2026.

DELORS, Jacques *et al.* Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques *et al.* *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO, 1996. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em: 1 de mar. 2026.

DEMO, Pedro. *Habilidades e competências: no século XXI*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, dez., 2002. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526> Acesso em: 1 de mar. 2026.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000. Disponível em: seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378> Acesso em: 1 de mar. 2026.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita, reforma e pensamento*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifestos para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. *Meus Filósofos*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. *O método 3: conhecimento do conhecimento*. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio do. Os fundamentos da educação para o século XXI. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio do. *Cadernos UNESCO*. Série educação nº 5. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/...this.../cadernos_de_referencia_de_esporte_12_volumes/ Acesso em: 1 de mar. 2026.

Conflito de Interesses

Declaro que não há conflito de interesse sobre disponibilização do manuscrito em *Preprint*.

Declaração de Disponibilidade de Dados

Os dados utilizados na investigação estão disponíveis sob demanda. Para tanto, quando houver a necessidade, os mesmos podem ser solicitados para o autor, via e-mail.

Sobre o Autor

Pós-Doutorando em Educação, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto à Linha de Pesquisa Educação e Artes. Doutor em Educação, pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – Bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade II, junto à Linha de Pesquisa Linguagem, Experiência Intercultural e Educação. Mestre em Educação, Especialista em Educação Musical e Licenciado em Música, pela UERGS. Especialista em Ensino de Arte, pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Bacharel em Música – Habilitação em Piano, pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4296828558387403>

Data: 01 de março de 2026.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.